Le français « parlé » dans les ressources pédagogiques pour le FLE en ligne niveau B2

Stefano Vicari
Università di Brescia/Université Paris XIII-Villetaneuse

Valentina Lupi[1]
Scuola Media Statale "Don Milani", Genova

Introduction

S'il est vrai que les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont de plus en plus intégrées dans les contextes d'apprentissage/enseignement des langues, et que la réflexion théorique offre toujours de nouvelles perspectives, il serait intéressant d'observer de plus près les retombées de ces innovations sur les contenus des ressources pédagogiques pour le FLE repérables en ligne. Nous focaliserons notre attention sur certains points qui nous semblent particulièrement pertinents dans le cadre de ce colloque à partir de quelques questionnements : quelle forme de français oral est véhiculée dans ces documents ? Quel rôle est joué par les variétés ? Est-il possible d'exploiter les atouts des TIC afin de répondre à des exigences d'apprentissage/enseignement des langues étrangères et, notamment, du discours oral ? Pour répondre à ces questions, nous analyserons les ressources sur la base (1) de la présence éventuelle des caractéristiques des discours oraux spontanés aux niveaux lexical, phonologique et syntaxique et des variations (Gadet, 1996, 2003, Blanche-Benveniste, 2000) ; (2) des activités de réélaboration et de réappropriation proposées. L'analyse nous paraît intéressante sous plusieurs aspects : elle nous permettrait, d'un côté, de mieux cerner les enjeux des TIC et de mesurer de manière plus objective leur impact en didactique du FLE ; d'autre côté, de réfléchir sur des possibilités d'exploitation des TIC pour l'apprentissage/enseignement du français oral, en vue aussi de la création d'activités en classe à partir des ressources sur le Net.

I. Remarques sur le corpus

I.1 Intérêt de l'analyse et description du corpus

Le choix du niveau B2 est justifié par le fait que, d'après le CECR, les étudiants auraient déjà bien acquis les structures fondamentales de la langue, soit-elle écrite ou orale, et devraient affronter peu à peu des documents toujours plus proches de l'authenticité et de la réalité langagière. Il s'agit donc d'un moment « charnière » de l'apprentissage : le passage d'une compétence linguistique plutôt basique et standardisée (niveaux A1-A2) à une compétence plus fine, un savoir-faire avec la langue plus proche des pratiques

1. Valentina Lupi a rédigé les paragraphes 1. ; 2.2. ; 6 ; Stefano Vicari a rédigé les paragraphes 2.1. ; 3 ; 4 ; 5.

langagières réelles (niveaux C1-C2), comme le descripteur B2 – compréhension orale du CECR le dit bien :

> Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard (CONSEIL DE L'EUROPE 2000 : 27)

Le choix de l'objet de l'analyse, à savoir le français « parlé »[2] dans les ressources pédagogiques, est justifié sur la base de deux motivations. La première raison réside dans le fait que le français parlé fait l'objet d'une forte stigmatisation depuis du moins le XVIIe siècle, comme le soutient parmi d'autres Blanche-Benveniste, en ouverture de son célèbre ouvrage sur la langue parlée:

> Opposer la langue parlée à la langue écrite a longtemps été, pour le grand public, une affaire de combat entre le bien et le mal : langue parlée spontanée, éventuellement pittoresque, mais à coup sûr fautive ; langue écrite policée, témoignant, surtout grâce à l'orthographe, de la vraie grammaire de la langue. La notion même de langue parlée est souvent encore liée aux versants négatifs de la langue : fautes, inachèvements, particularités des banlieues délinquantes, etc. (BLANCHE –BENVENISTE 2000 : 5)

S'il est vrai que cette stigmatisation devrait être l'apanage des seuls locuteurs ordinaires, une analyse plus détaillée des matériaux disponibles pourrait trahir le maintien de prédiscours[3] (Paveau, 2006) plutôt doxiques sur la langue chez les linguistes et les didacticiens (et c'est bien là la motivation qui nous a poussés à mener notre enquête).
La seconde raison tient plutôt à une question à la fois relative à la didactique et à la nature de l'objet « langue parlée » : la langue orale est par nature fugace, éphémère, instantanée ; qu'il s'agisse d'une conversation ou d'un message à la radio ou à la gare, sa répétition et sa fragmentation sont difficilement possibles dans une situation de communication orale spontanée (Parpette, 2008). Les méthodes de FLE ne semblent pas prendre en compte cette spontanéité de manière satisfaisante, c'est du moins, ce que Parpette soutient :

> Si les stratégies élaborées en matière de compréhension orale font leur place aux dimensions phonétique et sémantique des discours oraux, elles ne prennent guère en compte, en revanche, le fait qu'un discours oral est un évènement unique et fugace qui exige de la part de l'auditeur une attitude de réception très différente de

2. Par souci de clarté, il nous semble utile de distinguer entre français « oral » et français « parlé » ou « discours oral spontané », bien que dans la réalité des pratiques langagières la frontière entre les deux ne soit pas toujours nette. Nous emploierons le syntagme « discours oral » comme hyperonyme englobant tant le français oral que le français parlé. Nous tenons également à souligner les limites liées à l'emploi de ces étiquettes qui saisissent, nous semble-t-il, les objets qu'elles dénomment comme des entités discrètes et homogènes et, par là, rendent compte de la réalité langagière de manière imparfaite et simplifiée.

3. Aux notions de stéréotype et de préjugé, surchargées de connotations négatives, nous préférons celle de prédiscours, issue des travaux en AD de Paveau (2006). Cette notion nous apparaît plus neutre et n'implique pas a priori de jugement négatif de la part de l'analyste sur le type de savoirs qu'elle caractérise.

> celle de la réception écrite. L'exigence de réactivité immédiate qui conditionne le bon déroulement de la réception orale n'apparaît guère dans les supports pédagogiques ni dans les pratiques de classe (PARPETTE 2008 : 220)

Or, si cette question ne semble pas suffisamment intéresser les auteurs des méthodes FLE plus traditionnelles, qu'en est-il des ressources pédagogiques en ligne ? C'est justement sur ce terrain qu'il est possible de faire ressortir les spécificités du français oral, voire du français « parlé ». La problématique que nous venons d'évoquer a-t-elle été prise en compte dans l'élaboration des matériaux ? S'il est vrai (1) que la réflexion sur les TIC et l'apprentissage/enseignement des langues étrangères a été abondamment menée au niveau cognitif (Legros, Crinon, 2002), méthodologique (Mangenot, Louveau, 2006) et de création des outils (forums, visioconférences, support en ligne de nature variée, etc.) et (2) que les didacticiens ont désormais bien intégré dans leurs pratiques d'enseignement les outils technologiques avec une certaine rigueur scientifique, il nous semble que les contenus proposés par les ressources en ligne consacrées à la compréhension orale ne sont pas toujours très innovants et, notamment, il nous paraît qu'il y a encore une forte réticence à présenter aux étudiants des documents audio où les marqueurs d'oralité soient non seulement présents, mais aussi pris en compte en tant qu'objets d'apprentissage.

C'est ainsi que, à la croisée de plusieurs disciplines (sociolinguistique, didactique du FLE et nouvelles technologies, linguistique descriptive) nous nous posons le double objectif d'analyser les documents audio sélectionnés et de proposer, en guise de conclusion, des pistes de réflexions sur les possibilités que les TIC offrent pour l'élaboration de matériaux didactiques plus aptes à cerner un objet protéiforme, variable et fugace tel que le français « parlé ».

I.2. Description du corpus

Dans le cadre de cette étude, nous nous limiterons à analyser une cinquantaine de documents audio présentés dans les ressources destinées à un public d'apprenants de FLE niveau B2 du CECR. Ces documents ont été sélectionnés à partir du site FacileFLE (http://farum.it/facilefle/), moteur de recherche et base de données de sites pour le FLE créé en 2007 par l'équipe de recherche « Farum » de l'Université de Gênes. Les ressources analysées sont 50 et sont tirées de 9 sites d'universités et d'institutions s'occupant de FLE (*Adodoc, Bonjour de France, Civilisation Française, Flenet, Français Interactif, Internef, Le Plaisir d'apprendre, RFI- Langue Française, Vous voulez rire !*[4]). Bien qu'ils ne permettent pas d'observer la totalité des ressources sur le Web pour la compréhension orale, ils en constituent un échantillon d'à peu près 80 minutes en total et, donc, bien représentatif, nous semble-t-il, des ressources disponibles aux usagers.

4. Nous avons écarté TV5 Monde pour deux raisons. D'abord, comme il s'agit d'un site en évolution perpétuelle, il serait difficile de constituer un échantillon représentatif des documents proposés. Ensuite, la richesse et la grande hétérogénéité des matériaux non seulement mériterait un approfondissement spécifique mais il aurait aussi faussé les moyennes élaborées sur l'ensemble du corpus. Enfin, les documents proposés par TV5 sont souvent repris par la plupart des sites analysés : les auteurs de ces sites l'utilisent un peu comme une archive où puiser des documents épars.

1.2.1. Modalités de présentation des ressources
Les sites proposent différentes modalités de présentation des ressources. Dans presque la moitié des documents analysés (soit 24) la trace audio est accompagnée de la vidéo et de la transcription. Une dizaine de documents offre seulement la trace audio et la transcription (il s'agit plutôt des émissions radiophoniques, nombreuses dans *RFI-Langue française* et *Adodoc*) et 11 documents vidéo ne sont pas accompagnés de la transcription. Nous n'avons trouvé que 5 documents où seule la trace audio est présentée (parmi ces 5 ressources, 3 sont tirées du site *Flenet* et 2 du site *Adodoc*).

Remarquons que là où la transcription est prévue, elle tend souvent à effacer certains ratés du discours ou des marqueurs discursifs jugés sans doute comme inutiles ou superflus pour l'accès au sens, comme les exemples suivants le montrent :

Notre transcription (conventions du GARS)	Transcription des auteurs des sites
(1) et **vous êtes + mettez** dedans du poisson pour faire monter dedans soit le lobster ou le spider-crab (INTERNEF, *Jérome, marin pêcheur*[5])	(1 bis) et **vous mettez** dedans du poisson pour faire monter dedans soit le lobster ou le spider-crab (INTERNEF, *Jérome, marin pêcheur*)
(2) **en fait** j'ai pris la direction de cet atelier au début de l'année 1999 avec beaucoup de projets à réaliser (INTERNEF, *Les cyber mercredis*)	(2 bis) **Ø** j'ai pris la direction de cet atelier au début de l'année 1999 avec beaucoup de projets à réaliser (INTERNEF, *Les cyber mercredis*)
(3) **euh** je: passe l'aspirateur je: mets la table je: débarrasse la table je fais le lave-vaisselle on est plusieurs + alors on tourne (CIVILISATION FRANCAISE, *Les changements dans la société*)	(3 bis) **Ø** je passe l'aspirateur, je mets la table, je débarrasse la table, je fais le lave-vaisselle, on est plusieurs alors on tourne (CIVILISATION FRANCAISE, *Les changements dans la société*)

Bien que cette stratégie de gommer des traces de l'oralité ne soit pas très fréquente et concerne plutôt des autocorrections, des marqueurs discursifs et des marques d'hésitation (3), dont le repérage pourrait être pourtant fondamental pour l'interprétation du sens dans un discours continu, elle est quand- même révélatrice de cette attitude de considérer les marques de l'oralité comme des éléments dont on pourrait bien se passer dans le processus d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère.

I.2.2. Réélaboration didactique requise
Pour ce qui concerne les consignes et les activités corrélées aux documents audio, nous avons constaté la grande hétérogénéité des activités proposées. Dans certains sites (cf. *Flenet*), les documents sont insérés dans une cyberenquête définie par Mangenot et Louveau comme « une activité d'investigation *(inquiry)* pour laquelle toutes ou presque toutes les informations utilisées par les apprenants sont tirées de la Toile » (2006 : 42). Pourtant, la plupart des documents analysés ne sont pas intégrés dans des parcours plus amples et sont proposés en tant que simples exercices de compréhension

5. Nous soulignons dans tous les exemples qui feront l'objet de l'analyse.

orale. Les exercices prévus vont de quelques questions V/F, QCM, ouvertes (cf. Bonjour de France) à de véritables batteries d'exercices qui vérifient différents niveaux de la compréhension et s'étendent même au-delà de cette compétence, pour englober des approfondissements sociaux, culturels, etc. liés à la thématique à chaque fois abordée (cf. *Adodoc*).

De manière générale, les questions de compréhension des documents n'essaient pas de sensibiliser l'apprenant aux caractéristiques propres au discours oral : l'attention n'est presque jamais focalisée sur la situation de communication (qui parle ? pourquoi ?) ni sur les éléments suprasegmentaux (intonation, prosodie, etc.) ni sur les éléments contextuels ni, enfin, sur les marques du discours oral spontané (parmi lesquelles, les ratés, les reformulations, les troncations de mots, etc.). Les activités proposées sont orientées vers la vérification de la saisie des contenus informationnels et peu de place est faite à la réflexion sur la langue orale et parlée, comme l'a d'ailleurs déjà remarqué Parpette à propos des méthodes plus traditionnelles :

> « Ecoutez », remplace « lisez », mais les activités proposées sont largement élaborées sur le même modèle : QCM, questions, reformulations, etc. ne laissent en rien apparaître un traitement distinct de la réception écrite et de la réception orale, dans la mesure où elles s'intéressent à la recherche du sens sans prendre en compte les différences de modalités de production/réception de ces discours en situation naturelle (PARPETTE 2008a : 223)

Signalons que *RFI – Langue française* prévoit, au début de chaque activité de compréhension, une section nommée « Repérage sonore » où les questions portent sur les données situationnelles et extra-linguistiques, et cela pour tous les documents proposés :

(4) 1. Qu'entendez-vous en fond sonore ? Cochez la ou les bonne(s) réponse(s) en fonction de ce que vous entendez.
2. D'après-vous, où se trouvent les journalistes ? Cochez la bonne réponse en fonction de ce que vous entendez.
3. Pas toujours compréhensible ? Cochez la bonne réponse en fonction de ce que vous entendez.
4. Quel est le ton des journalistes ? Sélectionnez la bonne réponse en fonction de ce que vous entendez (RFI- Langue française, *L'Espagne championne du monde*)

Ces questions permettent du moins de sensibiliser l'apprenant aux éléments de nature différente qui interviennent lors de la saisie de tout discours ancré dans une situation de communication donnée.

I.2.3. Genres textuels et situations de communication
Pour ce qui concerne les genres et les situations de communication présentés, la première donnée remarquable consiste en l'absence de véritables dialogues : aucune ressource ne propose des documents présentant des dialogues, qu'ils soient authentiques ou fabriqués. Les seuls dialogues que nous avons repérés, en effet, portent sur les

présentations des locuteurs et, par conséquent, se situent en bas de l'échelle proposée par le CECR, à savoir les niveaux A1-A2. Cela explique sans doute l'absence de chevauchements, de bribes et de conversations à bâtons rompus caractéristiques du discours spontané.

Un nombre restreint de documents est représenté soit par des textes à base écrite, principalement monologaux (cf. *Bonjour de France*) soit par des chroniques d'évènements sportifs et mondains (cf. *RFI-Langue française*). Dans la première catégorie rentrent les documents qui présentent des biographies d'auteurs célèbres, des contes, etc. (cf. *Flenet*). Parfois, ces documents comportent des interactions factices, où la même voix reproduit des dialogues, comme dans l'exemple suivant, où c'est toujours le même locuteur qui parle :

(5) – qu'est-ce que tu as filmé comme reportage ?
– j'ai fait un reportage sur les pompiers de Colmar
– les pompiers de Colmar + qu'est-ce qu'ils font de particulier ces pompiers ?
– be :h+ en fa :it + c'est une très grande caserne (ADODOC, *Les pompiers de Colmar*).

Dans la deuxième catégorie de documents, l'on trouve des comptes-rendus d'évènements sans qu'il y ait, évidemment, de base écrite : ces documents sont alors marqués par des changements instantanés de l'intonation du chroniqueur et par de nombreux bruits de fond (cris de la foule, musique, etc.).

La plupart des documents consistent en interviews et reportages, que ce soit des émissions radio ou des vidéos pour les journaux télévisés de *France 3* ou *TV5* : les journalistes ou les intervieweurs posent des questions, habituellement dans un registre soutenu, du moins standard, et les interviewés répondent toujours en respectant les tours de parole. Ces interviews font partie de reportages fabriqués *ad hoc* pour l'apprentissage/enseignement du FLE et leur durée est comprise entre 1 et 2 min 30 : il s'agit donc de textes courts et artificiels qui ne reflètent que partiellement la réalité des échanges langagiers et cela est d'autant plus évident lors de l'examen des caractéristiques linguistiques que nous présenterons ci-dessous.

II. Les caractéristiques du français « parlé » dans les ressources pédagogiques sur le *Net*

Nous passerons en revue les différents niveaux de l'analyse linguistique des extraits sonores à partir du niveau lexical, où nous avons repéré un nombre fort limité de caractéristiques propres au français « parlé », pour passer ensuite aux niveaux phonologique et syntaxique.

II.1. Le niveau lexical

Au niveau lexical, l'on remarque l'emploi d'un vocabulaire appartenant à un registre plutôt standard et d'usage courant, exception faite pour les documents traitant de questions

demandant l'acquisition d'un lexique spécialisé (en particulier, des sujets et des faits divers relevant de la géographie, du sport, etc.). Pour ce dernier type de documents, les auteurs des sites ont toutefois prévu de petits glossaires afin de faciliter l'accès au sens de la part des apprenants.

Dans l'ensemble du corpus, nous n'avons repéré que très peu d'exemples de lexique marqué. Presque tous ces exemples appartiennent au même document proposé par *Adodoc* et se situent à l'intérieur d'une séquence qui dure à peu près 15 secondes :

(6) qu'est-ce que c'est que votre objectif **les gars**?
(7) allume la **bagnole**
(8) fais gaffe
(9) on a du **boulot** on **bosse**
(10) ce **machin**
(ADODOC, Les paparazzi)
(11) c'est du *boulot*
(RFI INTERNATIONAL, Le DJ du festival de Cannes)

En outre, tout comme Bento (2007) l'a déjà souligné pour les méthodes de FLE, nous avons repéré la présence massive de mots lexicaux et leur forte densité dans les discours, ce qui n'est pas toujours le cas dans le discours oral, où la densité lexicale est moins évidente.

Toujours sur le plan lexical, nous avons repéré quelques phénomènes de recherche du mot juste et de reformulations : celles-ci peuvent être introduites en discours sans marqueur explicite (12) (13) ou indiquées par des gloses métadiscursives du type *disons plutôt, disons,* etc. (14) (15) :

(12) euh + du mercredi donc à Paris où on distribue de la nourriture donc dans la rue **à des euh + à tous les gens** qui viennent et qui ont faim et qui ont sont en précarité ou + qui soient SDF (INTERNEF, *Les restaurants du cœur*)
(13) comme je disais tout à l'heure l'avantage d'être employé **c'est euh + nous avons + on n'a pas** de soucis euh + les soucis + c'est le patron qui les a c'est pas l'employé. (INTERNEF, *Dalila et Rachida*)
(14) euh de de couchage et donc euh c'est nous on l'utilise comme un mett + **disons** une méthode de d'urgence euh immédiate pour ceux qui ont besoin de de passer une quinzaine de jours hein (INTERNEF, *Les restaurants du cœur*)
(15) {musique ; cris de la foule} donc comme ça je peux + **on va dire** + mixer mes musiques par rapport au cinéma bien évidemment (RFI INTERNATIONAL, *Le DJ du festival de Cannes*)

Les exemples de ce genre ne sont pourtant pas très nombreux (une dizaine environ) et, comme nous l'avons déjà affirmé ci-dessus, les auteurs des ressources tendent à les gommer dans les transcriptions fournies aux apprenants. Tout cela vaut également pour certaines répétitions tant de mots lexicaux que de mots grammaticaux :

(16) et c'est tout+ c'est tout + oui c'est tout (FRANÇAIS INTERACTIF, *Les médias*)
(17) il s'appelle Michaël Canitrot il a 27 ans 27 ans il anime le tapis rouge depuis déjà sept ans (RFI INTERNATIONAL, *Le DJ du festival de Cannes*)

De manière générale, la densité lexicale et l'effacement dans les transcriptions de reformulations et de répétitions ont pour effet d'effacer les marques caractérisant les discours oraux et, par conséquent, de réduire la distinction entre discours oral et écrit, au lieu de poser l'accent sur les stratégies de compréhension orale, celles-ci différant sensiblement de celles mobilisées pour l'écrit (Parpette, 2008a, 2008b).

II.2. Le niveau phonologique

Sur le plan phonologique, les mots proférés sont articulés très clairement et seulement deux cas de troncation d'unités lexicales ont été repérés dans le corpus :

(18) {musique ; bruit de la foule} que ce soit une actrice ou un acteur j'essaye de passer son tit/au moment où il est exactement sur le tapis rouge (RFI INTERNATIONAL, *Le DJ du festival de Cannes*)
(19) c'est pas, c'est pas un lieu définitif c'est euh l'occ/c'est une quinzaine de jours (INTERNEF, *Les restaurants du cœur*)

L'articulation claire des mots est montrée également par le nombre de syllabes prononcées par seconde, c'est-à-dire 3 en moyenne dans l'ensemble des documents[6]. Rappelons ici que Léon (1992) avait estimé que la moyenne de syllabes par seconde dans un discours oral spontané est à peu près 4-5 syllabes. Les auteurs ayant fabriqué les documents ont donc privilégié la facilitation de l'accès au sens des énoncés au détriment de la vraisemblance. Ce phénomène est encore plus remarquable dans le traitement des liaisons ; presque toutes les liaisons facultatives en effet sont réalisées, comme les exemples suivants le montrent bien :

(20) dans le cas de kiffer c'est un mot du langage familier mais^on le rencontre vraiment réellement tellement souvent que bon + on a décidé de l'intégrer (ADODOC, *Le langage des jeunes*)
(21) l'I.N.S.E.E. fait^un sondage sur les loisirs des Français (BONJOUR DE FRANCE, *Sondage sur les loisirs*)
(22) elle s'était beaucoup^agrandie ++ entre le moment de son installation et les années 80 (INTERNEF, *La bibliothèque nationale*)
(23) 10% vont^au financement (journaliste – ADODOC, *La cigarette*)

Aucun cas de liaison dite « fautive » n'a été repéré, ce qui est surprenant si l'on pense que les recherches de Blanche-Benveniste (2000)[7] confirment l'abondance de ce genre de liaisons dans les discours oraux relevant de différents degré de formalité, du plus familier au plus formel.

---

6. Le nombre de syllabes a été calculé sur un échantillon de quelques secondes tiré de chaque enregistrement.

7. Blanche Benveniste classe parmi les liaisons « fautives » des liaisons du type : les non-z-handicapés, difficiles-t-à-contenir, etc.

III. Le niveau syntaxique

Au niveau syntaxique, nous avons remarqué le primat de l'hypotaxe, à savoir de phrases longues enchaînées par des connecteurs subordonnants, comme dans l'exemple suivant :

> (24) alors on peut dire évidemment que le français est un peu trop ouvert aux emprunts américains, parce que c'est une source unique ++ alors on peut trouver qu'il faut se défendre un peu + mais on le fait parce que par exemple le langage de l'informatique + celui des ingénieurs il y a dix ou vingt ans + il était totalement anglicisé et aujourd'hui on a de plus en plus de mots qui sont devenus des mots français + double cliquer + la souris (ADODOC, *Les mots d'origine étrangère dans la langue française*)

Peu de place est laissée à l'implicite et à la présupposition, les liens interphrastiques sont bien explicités dans la plupart des documents. Cela est permis aussi par l'emploi de nombreux organisateurs textuels typiques de l'écrit ou qui dans un discours continu ne seraient sans doute pas explicités :

> (25) elles vivent souvent partagées entre leur désir de liberté, **d'une part**, leur besoin d'enfant et la pression sociale, **d'autre part** (BONJOUR DE FRANCE, *Dîner entre voisins*)
> (26) je viens d'à côté de Lyon, **donc** de la région lyonnaise (INTERNEF, *Les compagnons du devoir*)

Nous nous sommes donc attachés à relever des caractéristiques morphosyntaxiques plus ponctuelles, telles que les interrogations, les relatives, les négations, les constructions présentatives, les constructions clivées et pseudo-clivées et, enfin, les accords du participe passé. Les recherches sur le français parlé sur lesquelles nous nous appuyons (Gadet, 1996, 2003, Blanche-Benveniste, 2000, Bento, 2007, Abecassis et *al.*, 2007), en effet, considèrent ces domaines de la syntaxe comme fortement susceptibles de varier dans les discours.

III.1. Les interrogatives

Parmi les trois formes standard d'interrogatives, la structure *est-ce que* et l'inversion verbe-sujet prédominent dans le corpus :

> (27) **puis-je** vous demander votre date de naissance ? (BONJOUR DE FRANCE, *Sondage sur les loisirs*)
> (28) pourquoi **faites-vous** du sport ? (BONJOUR DE FRANCE, *Sondage sur les loisirs*)
> (29) **puis-je** vous poser une petite question ? Connaissez-vous le cimetière de Picpus ? (INTERNEF, *Picpus*)

A côté de ces formes standards, nous avons repéré un nombre restreint (une dizaine) de formes considérées comme typiques de l'oral, à savoir :

– Emploi de *ça*

(30) tu sais d'où **ça** vient poney ? (ADODOC, Les mots d'origine étrangère dans la langue française)

– Emploi du pronom ***quoi*** et de ***quoi*** suivi par une interrogative indirecte réalisée avec *qu'est-ce que*

(31) c'est **quoi**+ la Péniche? (INTERNEF, *Les restaurants du cœur*)
(32) c'est **quoi** ce bâtiment ? (ADODOC, *Le SIDA*)
(33) j'aime **quoi** encore? ++ oh la, oh la oh la comme j'aime beaucoup lire j'aime savoir **qu'est-ce qui** va sortir (INTERNEF, *Les cyber mercredis*)

III.2. Les relatives

Deux seuls exemples de relatives avec ***que*** ont été repérés dans le corpus, alors que ce genre de propositions serait en réalité largement répandu dans les discours oraux quotidiens (Gadet, 1996) :

(34) vous avez un pays **qu'on** veut travailler mais on peut pas travailler + nous travaillons plus pour gagner notre vie on peut pas travailler (PLAISIR D'APPRENDRE, *Le thon rouge*)
(35) alors, c'est une maladie **qu'on** peut pas guérir (ADOCOC, *Le SIDA*)

III.3. Les négations

Nous avons trouvé de nombreux exemples de négations sans discordantiel, bien que dans les transcriptions le *ne* soit presque toujours retranscrit entre parenthèses. En outre, dans tous les exemples cités ci-dessous, les locuteurs qui profèrent ces énoncés n'appartiennent jamais à la catégorie des journalistes, mais toujours à celle des interviewés :

(36) je me plains pas (FRANÇAIS INTERACTIF, *L'amour et l'argent*)
(37) j'ai connu des ados qui : moi j(e) fais le blog mais j'aime bien pa(r)ce que mes parent**s y** connaissent rien donc ils **savent pas** c(e) que je raconte+ **c'est pas ça** non plus **quoi** : (PLAISIR D'APPRENDRE, *Les dangers d'Internet pour les jeunes*)
(38) quand j(e) **connais pas** je préfère pas pa(r)ce que :++ mouais+ ça peut être dang(e)reux (PLAISIR D'APPRENDRE, *Les dangers d'Internet pour les jeunes*)

III.4. Les constructions présentatives avec *c'est*

L'emploi de *c'est* dans des constructions présentatives est assez répandu dans le corpus et sert surtout dans les énoncés définitoires :

(39) la Péniche, **c'est** un, **c'est** un bateau qui appartient aux restaurants du coeur où y a 70 places **c'est pas**, **c'est pas** un lieu définitif **c'est** euh l'occ/**c'est** une quinzaine de jours euh pour permettre euh aux gens de se + de retrouver autre chose (INTERNEF, *Les restaurants du cœur*)

(40) c'est consommé beaucoup pendant les fêtes mais enfin **c'est** un produit qui est saisonnier qui dure environ 3 mois du mois de mai jusqu'à fin août trois quatre mois dans l'année++ y a beaucoup plus d'abondance (INTERNEF, *Jérome marin pêcheur*)

III.5. Les constructions clivées et pseudo-clivées

Nous n'avons repéré que très peu d'exemples de constructions clivées et pseudo-clivées :

(41) **c'est** en haut des marches donc + en haut des marches du palais des festivals à Cannes avec légèrement sur le côté le DJ le plus célèbre de la croisette **celui qui** verra ces jours-ci passer le plus de stars (RFI INTERNATIONAL, *Le DJ du festival de Cannes*)

(42) **ce que** nous alors réussir à faire **c'est** à AIMER le français avec patient (PLAISIR D'APPRENDRE, *Le langage SMS et la langue française*)

III.6. Les accords du participe passé

Pour ce qui concerne les accords du participe passé, nous n'avons repéré aucun cas où cet accord n'est pas réalisé ; en revanche, les locuteurs, à travers l'intonation, semblent bien poser l'accent sur les accords, comme l'exemple suivant le montre bien :

(43) ma première année que j'ai fai**Te** à à Angers donc là où j'ai restauré des monuments comme la cathédrale d'Angers (INTERNEF, *Les compagnons du devoir*)

IV. Le rôle des variations

Le CECR suggère la prise en compte d'éléments de variation[8] à partir du niveau B2 de l'apprentissage de toute langue étrangère. Or, comme la plupart des sites d'où nous avons tiré les ressources analysées se réclament plus ou moins explicitement de l'approche du CECR, nous nous sommes proposés d'observer la part des variations dans l'ensemble des documents audio. Nous pensons en effet que les TIC devraient et pourraient permettre une plus grande ouverture envers les variations, envers les différentes normes du français, grâce notamment à la possibilité d'accéder à un nombre toujours plus important de documents authentiques provenant du monde entier.

Or, dans l'ensemble du corpus, il se veut que seulement 5 documents thématisent la question des variations et, en particulier, celle des variations diatopiques (3 documents) et des variations diastratiques (2 documents). Aucune place n'est donc faite à la variation diachronique et à la variation stylistique.

IV.1. Le poids de la variation diatopique

Les trois documents présentant un français oral non hexagonal se concentrent sur le français québécois (*L'amour au Québec, dialogues* in VOUS VOULEZ RIRE !, *Les 400*

8. Pour la notion de variation et les implications qui en dérivent au niveau didactique nous faisons référence aux travaux de Gadet cités en bibliographie.

ans de Québec in RFI INTERNATIONAL) et sur le français de Belgique (*Au secours : mais en quelle langue ?* in RFI INTERNATIONAL).

Pour ce qui concerne le document proposé par *Vous voulez rire !*, il s'agit de courts extraits de dialogues retranscrits sans qu'une véritable exploitation didactique soit prévue. Voilà un extrait des dialogues, où l'accent est posé sur certains québécismes lexicaux et syntaxiques :

(44) – comment ça se fait qu'un beau **gars** comme toi a pas de **blonde** ?
les filles de mon âge là je les trouve assez **plates** là!
– est-ce que je te raccompagne dans mon **char** ?
non j'habite juste à côté…»
– c'est pas une femme qu'il veut c'est une photocopieuse **j'ai-tu l'air** d'une photocopieuse?…!

En revanche, l'émission proposée par *RFI* est suivie par de nombreux exercices de compréhension où, pourtant, nous n'avons trouvé qu'une seule QCM thématisant la différence phonétique avec le français hexagonal : « La seconde personne semble d'origine française/québécoise ».

Cela vaut également pour l'émission de *RFI* sur les pompiers belges : là aussi, il n'y a que la question suivante : « La première personne interviewée parle avec un accent/ sans accent ».

L'on peut aisément déduire que la place faite à la francophonie est infime dans les activités de compréhension orale sur le web : les potentialités d'Internet pour sensibiliser les apprenants de FLE aux français du monde francophone ne semblent guère exploitées. Le français qui y est présenté reste donc plutôt standard, hexagonal, uniforme, tout comme dans les méthodes les plus traditionnelles.

IV.2. Le poids de la variation diastratique

Malgré les nombreux débats passionnés qui éclatent de temps en temps dans la presse écrite et audiovisuelle autour du langage SMS et des jeunes (Vicari, 2010), en classe virtuelle de FLE, pour la compréhension orale, les apprenants n'ont à leur disposition que deux documents audio traitant de ce sujet. Ce sont *Le plaisir d'apprendre* du Cavilam de Vichy, qui propose une interview à François de Closets, journaliste et écrivain, sur les nouvelles pratiques langagières des jeunes et *Adodoc* qui présente un reportage sur la manière dont certains nouveaux mots entrent dans le dictionnaire (le mot dont il est question est « kiffer »).

Notons que dans ces documents, il n'est possible de repérer ni des conversations plus ou moins authentiques entre jeunes ni des activités portant sur l'emploi en contexte du « parler jeune ». Il s'agit plutôt de documents en « bon français standard » qui présentent des aperçus certes non exhaustifs des pratiques langagières des jeunes.

Conclusion

Au terme de ce court survol sur les caractéristiques linguistiques du français oral et « parlé » dans les ressources pédagogiques sur le Net, il nous semble pouvoir tirer quelques conclusions, bien que provisoires, et poser des questions, nous semble-t-il, essentielles. En effet, à la richesse des sujets abordés (de l'histoire à la géographie en passant par les questions les plus disparates de l'actualité) correspond une certaine pauvreté des genres de discours oraux ; interviews et contes étant les deux genres les plus représentés. Si les documents analysés relèvent bien du français oral, l'on peut aisément constater qu'ils n'appartiennent pas à la catégorie du français « parlé », qui serait caractérisé plutôt par les traits /spontané/ et peut-être même /interactif/.
Or, s'il est vrai qu'Internet permet d'accéder même en autonomie à des documents authentiques, l'on sait bien que pour qu'il y ait apprentissage il ne suffit pas de surfer sur la Toile, d'écouter des traces audio ou de regarder des vidéos authentiques. Le premier besoin est donc, à notre avis, celui de pouvoir partir de documents non seulement authentiques, mais aussi intégrés dans des contextes d'apprentissage et d'enseignement bien précis, avec des activités de réélaboration didactique aptes à mieux cerner les spécificités sinon du français « parlé », du moins du français oral. Bien sûr, la tentation d'utiliser des documents simplifiés est forte, ce qui nous semble non justifié pour un niveau de langue B2.

En deuxième lieu, il nous semble davantage intéressant de proposer des activités ou des exercices qui ne mobilisent pas le français écrit, comme il arrive dans la presque totalité des activités de compréhension orale (Parpette, 2008a) et, dans ce but, créer des aides spécifiques pour la compréhension de la langue parlée et réfléchir sur la possibilité d'enseigner à développer des stratégies d'écoute chez l'apprenant.

En troisième lieu, nous voudrions attirer l'attention sur la façon d'utiliser ces documents dans un contexte particulier, en classe ou même en autonomie, mais de manière à ce qu'ils soient liés à un projet ou à une thématique spécifique. Il serait alors intéressant de fournir aux enseignants les outils pour créer des activités de compréhension à partir de documents authentiques sur la Toile et adaptés aux besoins spécifiques du contexte. Un projet sur le site de la Cité de l'Immigration de Paris (http://www.histoire-immigration.fr, section « ressources »), riche en documents oraux authentiques qui ne prévoient pas d'exploitations didactiques, nous a montré en effet l'intérêt de développer des activités de compréhension de l'oral adaptées aux différents besoins d'enseignement.

Enfin, il ne faut pas oublier que des activités de mémorisation et de réappropriation sont nécessaires et ces activités peuvent être insérées dans des scénarios, dans des cyberallyes, etc., permettant aux apprenants de se plonger dans des contextes d'approche par tâches. Cette approche semble aujourd'hui une piste très intéressante à exploiter (Guichon, 2006, Foucher et *al.*, 2010, Rosen, 2009).

Conventions de transcription utilisées
+ : pause courte
+ + : pause moyenne ou longue

xxxx : termes ou segments impossibles à identifier
{rire} {soupir} : commentaires du transcripteur
séquences qui se chevauchent : chaque énoncé est souligné
soit° ils partent° : prononciation appuyée d'un schwa ou de la consonne finale
le tit/ titre il rep/ revient : mots inachevés
pa(r)ce que : phonèmes ou syllabes élidés
OUI : notation des paroles fortement accentuées

Corpus de travail

ADODOC, Equipe du Centre de Ressources Audiovisuelles et Culturelles du Caire (avec les centres de Damasco, Beyrouth et Amman) http://www.adodoc.net/

BONJOUR DE FRANCE, école privée Azurlangue, Nice http://www.bonjourdefrance.com/bonjour.htm

CIVILISATION FRANAÇAISE, Département de Français de l'Université de Cortland, New York http://www.cortland.edu/flteach/civ/

FLENET, Université de Léon, Espagne http://flenet.rediris.es/actipedago.html

FRANÇAIS INTERACTIF, Université de Texas, EU http://www.laits.utexas.edu/fi/

LE PLAISIR D'APPRENDRE, Cavilam, Vichy http://www.cavilamenligne.com/

RFI LANGUE FRANÇAISE, http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp

INTERNEF, Section de Français de la Northwestern University et Multimedia Learning Center du Weinberg College of Arts and Sciences http://internef.mmlc.northwestern.edu/intermain.html

VOUS VOULEZ RIRE ! Clicnet, portail de l'Université de Swarthmore (Pennsylvanie, USA) http://clicnet.swarthmore.edu/rire/index.html

Références bibliographiques

Abecassis Michaël, Ayosso Laure, Vialleton Elodie, (dir.) (2007), *Le français parlé au XXIe siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*, vol. 1- 2, Paris, L'Harmattan.

Bento Margaret, (2007), « Le français parlé : une analyse de méthodes », in Abecassis et *al*. (dir.), *Le français parlé au XXIe siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*, vol. 2, Paris, L'Harmattan, p. 191-212.

Bertrand Olivier, Schaffner Isabelle, (dir.) (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique.

Blanche Benveniste Claire, (2000), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

Blanche Benveniste Claire, (2007), « Le français parlé au 21e siècle. Réflexions sur les méthodes de description : système et variations », in Abecassis et *al*. (dir.), *Le français parlé au XXIe siècle : normes et variations géographiques et sociales*, vol. 1, Paris, L'Harmattan, p. 17-40.

Foucher Anne-Laure, Pothier Maguy, Rodrigues Christine, Quanquin Véronique, (dir) (2010), *La tache comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2e colloque international Tidilem*, Clermont-Ferrand, en ligne: http://edutice.archives-ouvertes.fr.

Gadet Françoise, (1992), *Le français populaire*, Paris, P.U.F.

Gadet Françoise, (1996), *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.

Gadet Françoise, (2003), *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.

Legros Denis, Crinon Jaques, (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, A. Colin.

Guichon Nicolas, (2006), *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.

Mangenot François, Louveau Elisabeth, (2006), *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.

Parpette Chantal, (2008a), « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », *Cahiers de l'ACEDLE 5-1,* p. 219-232.

Parpette Chantal, (2008b), « Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques », *Le français dans le monde*, *Recherches & Applications 43,* Paris, CLE International, p. 114-126.

Rosen Évelyne, (2009) (dir.), « *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue »*, *Le français dans le monde. Recherche et applications 45*, Paris, CLE International.